

Habilidades lingüísticas en prácticas lectoras interculturales

AURORA MARTÍNEZ EZQUERRO

Universidad de La Rioja

Recibido: 14 de mayo de 2020 / Aceptado: 6 de junio de 2020

<http://doi.org/10.30827/portalin.v0i34.16736>

ISSN paper edition: 16977467, ISSN digital edition: 2695-8244

ABSTRACT: The training of Spanish teachers in dynamic reading contexts of intercultural competence is necessary, especially considering that reading is an adequate tool for this objective. Reading is valued as a language intensified connotatively by the creative power of the imagination, and as living textuality (Genette, 1989) offers an ideal educational space for teaching intervention. In this research, based on a case study, a work of a quantitative and interpretive nature is offered—which the students of the Degree in Primary Education of the University of La Rioja have done—to analyze the use of linguistic abilities and the varied typology of the micro abilities used in youth reading that develop intercultural competence. The appropriate literary theme and the didactic sequence designed by the training teachers provide the data to study the variables related to skills as well as the intercultural component. The analysis of results shows that reading and writing communication skills and intercultural competence are conveniently addressed, although specific instruction is required to promote orality in contexts of cultural contact. The use of intercultural reading as a thematic axis to develop teaching proposals is highly valued.

Keywords: Linguistic abilities; Intercultural competence; World readings; Language training; Reading practices.

Linguistic abilities in intercultural reading practices

RESUMEN: La formación de enseñantes de español en contextos lectores dinamizadores de la competencia intercultural es necesaria, máxime teniendo en cuenta que la lectura es una adecuada herramienta para tal finalidad. La lectura es valorada como lengua intensificada connotativamente por el poder creativo de la imaginación, y como textualidad viva (Genette, 1989) ofrece un espacio educativo idóneo para la intervención docente. En esta investigación, basada en un estudio de caso, se ofrece una exploración de carácter cuantitativo e interpretativo -realizada a alumnos del Grado en Educación Primaria de la Universidad de La Rioja- con el fin de analizar el uso de las habilidades lingüísticas y la variada tipología que ofrecen las correspondientes microdestrezas aplicadas en lecturas juveniles que fomentan la competencia intercultural. La idónea temática literaria y la secuencia didáctica diseñada por los profesores en formación aportan los datos para estudiar las variables relativas a las habilidades así como al componente intercultural. El análisis de resultados muestra que las destrezas comunicativas lecto-escritoras y la competencia intercultural se abordan convenientemente, si bien resulta precisa una instrucción específica que fomente la oralidad en contextos de contacto cultural. Se valora muy positivamente el empleo de la lectura intercultural como eje temático para desarrollar propuestas docentes.

Palabras clave: Habilidades lingüísticas; Competencia intercultural; Lecturas del mundo; Formación lingüística; Prácticas lectoras.

1. INTRODUCCIÓN. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Los espacios de formación en Educación Superior deben discurrir acordes a las demandas sociales coetáneas; la diversidad cultural es una de ellas y constituye un tema relevante en la enseñanza de las lenguas. Las situaciones de variedad cultural (modos de vida, costumbres, lengua, etc.) abordadas en el aula son enriquecedoras porque la diferencia es suma del conocimiento (Coll y Miras, 2001). En este sentido, la educación formal ofrece respuestas y nuestro modelo de enseñanza, ya desde la Educación Infantil, se basa en la inclusión, esto es, en una escuela para todos (Arnaiz, 2003; Moríña, 2008). Los programas presentan metodologías centradas en modelos más activos (Gómez de Benito, 2000, p. 172) que abordan la E/A de las lenguas y contribuyen, por tanto, a la mejora de las habilidades lingüísticas; de forma concreta, en el ámbito universitario se fomenta el desarrollo de la competencia comunicativa (Canale, 1995; Hymes, 1995) como “herramienta imprescindible de [la] futura actividad docente” (Martínez Ezquerro, 2012, p. 94) porque la formación de personas competentes comunicativamente parte de la consideración de que “el lenguaje es un hecho social” (Saussure, 1973, p. 34).

A la luz de estas premisas, se ha llevado a cabo una investigación de corte cuantitativo y cualitativo basada en un estudio de caso, que atiende al análisis de contenido, realizado con alumnos de la asignatura “Lengua castellana para atención a la diversidad”, de cuarto curso del Grado en Educación Primaria, que pertenece a la materia “Enseñanza y aprendizaje de las lenguas” y corresponde a la Mención de “Pedagogía Terapéutica” (creada en el curso 2018/2019). Uno de los objetivos destacables del Grado es que “Forma a profesionales capaces de enseñar en contextos multiculturales y plurilingües”¹. La citada especialidad tiene como objetivo principal capacitar para desempeñar las funciones del área de Pedagogía Terapéutica en la etapa de Educación Primaria y de atención a la diversidad en la etapa de Educación Secundaria (*Real Decreto 1594/2011*, Artículo 3, punto 5 y disp. ad. 4.^a). La asignatura, de cuatro créditos y medio (tres teóricos y uno y medio práctico), se imparte desde el curso 2012/2013 (fue implantada en 2011/2012). Sus objetivos generales recorren la triple dimensión competencial, esto es, valores (adquirir actitudes y representaciones positivas hacia la diversidad lingüística y cultural en el aula), conocimientos (demostrar saberes de las competencias lingüísticas y de los aspectos socioculturales de la lengua que se enseña) y procedimientos (capacitar para afrontar situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multilingües). Forma al futuro profesor en el conocimiento aplicado de las habilidades lingüísticas y desarrolla paralelamente la competencia intercultural, tema abordado en diversas investigaciones, como las de Byram y Fleming (eds.), 1998; Carlino, 2005; Cots et al., 2010; Herrera, Abril y Perdomo (coords.), 2010; Lomas (comp.), 2002; o Unamuno, 2003, entre otros.

El discente, por tanto, debe conocer la materia científica y dominar las destrezas comunicativas para imbricarlas en contextos multiculturales. Teniendo en cuenta este doble

¹ Información de la página web de la presentación del Grado en Educación Primaria (Universidad de La Rioja) en el apartado “En qué consiste el Grado” (https://www.unirioja.es/estudios/grados/educacion_primaria/index.shtml).

objetivo, la investigación muestra las habilidades lingüísticas aplicadas por los alumnos en sus prácticas lectoras junto con el adecuado desarrollo de la competencia intercultural, y los resultados obtenidos se comparten con los mismos estudiantes en el marco de un enfoque de investigación-acción (Elliott, 1993; Kemmis y McTaggart, 1992; Herrán, 2003).

2. MARCO TEÓRICO

El marco teórico de “Lengua castellana para atención a la diversidad” se sustenta en dos ámbitos disciplinares interrelacionados. En primer lugar, aborda el aprendizaje de la lengua española en contextos de atención a la diversidad en Educación Primaria, esto es, el componente educativo de los contenidos específicos de las metodologías, recursos y elementos curriculares necesarios para realizar una programación contextualizada; y, por otra parte, vinculado a esta perspectiva de E/A, incide en el desarrollo de las destrezas comunicativas en el aula con sus componentes de variación lingüística e intercultural. En este ámbito educativo deben conocerse los aspectos pertinentes para elaborar con éxito propuestas curriculares para alumnos del perfil estudiado (García Escarbajal y García, 1995; García, 2000; MCER, 2002; García, Martínez y Matellanes, 2003; Instituto Cervantes, 2006). Asimismo, el discente mostrará el conocimiento de los procesos, modelos didácticos, técnicas y estrategias de trabajo (Campos F.-Fígares, 2016) que abordan esta atención a la diversidad cultural. Las implicaciones y los modelos educativos que dan respuesta a estas realidades han sido estudiados por diversos investigadores (Martín Peris, 1988; Cruz Piñol, 2002; Richards y Rodgers, 2003; Sánchez y Santos, dirs., 2004; López Valero y Encabo, 2016; López Valero y Jerez, 2016; Martínez Ezquerro, 2016a).

Hablar, escuchar, componer textos escritos y practicar la lectura constituyen actividades que atienden a la comunicación, cognición, contenido y cultura (Quiles Cabrera y Caire, 2013). Es necesario desarrollar estas competencias lingüístico-discursivas en el marco de las prácticas sociales (López y Encabo, 2001). El proceso de comunicación, sus destrezas y el desarrollo de habilidades complementarias deben mostrarse, asimismo, en la intervención docente (Lomas, Osoro y Tusón, 1993; Canale, 1995; Lomas, 1999; Cassany et al., 2002; Cots y Nussbaum, 2002; Cassany, 2006; Quiles Cabrera, 2006; Pérez y Zayas, 2007; Martínez Ezquerro, 2013), y mediante los enfoques comunicativos y discursivos (Chomsky, 1957; Hymes, 1971 y 1984; Van Dijk, 1980; Lomas, comp., 2002; Lomas, coord., 2015).

El aprendizaje y enseñanza en la lingüística de la variación implica la adecuada instrucción para afrontar situaciones de estudio de lenguas en contextos multiculturales y multilingües (Ruiz y Miret, 2000; Besalú, 2002; Díaz-Corrales, 2003; Unamuno, 2003; García, Escarbajal y Escarbajal, 2007; Cots et al., 2010; Escarbajal Frutos, 2010; Rico-Martín, 2014). Nos hallamos en un proceso de modificación de la conciencia lingüística de la ciudadanía que se traduce en una transformación o evolución de las creencias y de las actitudes respecto de las lenguas (Casanova, 1998; VV. AA., 1999; Villalba, Hernández y Aguirre, 2001; Arnáiz, 2003; Moreno García, 2004; Moríña, 2008).

3. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Diseño

El objetivo principal de esta investigación, según se ha avanzado, se centra en el análisis del uso de las habilidades lingüísticas y de la competencia intercultural incluidas en las secuencias didácticas realizadas a partir de lecturas que fomentan la multiculturalidad y diseñadas individualmente por los alumnos durante el curso 2019/2020 en la asignatura “Lengua castellana para atención a la diversidad”, del Grado en Educación Primaria. La coevaluación reflexiva y formativa realizada finalmente con estos estudiantes completa el proceso instructivo interno de formación-exploración-resultados-conocimiento.

A partir de un estudio de caso, se ha aplicado una metodología de carácter cuantitativo e interpretativo cuyo corpus lo conforman las actividades que toman como eje una novela juvenil -el tema aborda la inmigración- destinada a alumnos del último curso de Educación Primaria en el contexto actual que considera la literatura fruto de la sociedad que la produce (Sánchez, 2018). Teniendo en cuenta los logros que deben alcanzarse tras cursar la asignatura, el asunto abordado en la lectura es idóneo pues contribuye al desarrollo de las destrezas lingüísticas curriculares imbricadas en la competencia intercultural (Quiles Cabrera y Fernández-Figares, 2016).

En cuanto a los informantes, constituye una población formada por los veinticinco estudiantes que cursaron la asignatura. Los trabajos analizados fueron realizados la última semana de docencia, es decir, tras la formación completa y con el fin de valorar su aprendizaje para comentar, de esta manera, los resultados en la reflexión formativa conjunta. Para el diseño de la investigación, se han estudiado todas las actividades planificadas en la práctica, que fue así enunciada:

1. El alumnado al que se dirige esta propuesta de intervención docente responde a una hipotética clase de treinta alumnos de sexto curso de Educación Primaria que representa un ejemplo de diversidad cultural escolar². Este grupo se halla compuesto por ocho estudiantes españoles, seis colombianos, seis marroquíes, cinco pakistaníes, cuatro rumanos y un búlgaro. Los de procedencia extranjera tienen un nivel B2 en el desarrollo de las destrezas comunicativas orales (y situación de diglosia) y los que provienen de Marruecos y Pakistán presentan un desfase curricular de un curso en las habilidades escritas.
2. Selecciona un libro de literatura para este grupo cuya temática aborde la diversidad cultural a partir de la inmigración. Resume su contenido y valora los aspectos que tratan el componente cultural.
3. Reflexiona y realiza un comentario personal sobre la utilidad e interés de la obra desde perspectiva comunicativa e intercultural.
4. Desarrolla cuatro actividades, teniendo en cuenta los bloques de contenidos curriculares, en las que se aborde de forma relevante la diversidad multicultural en sus dimensiones. Debes presentarlo siguiendo el modelo de unidad didáctica.

² Según datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020), el 13,4 % del alumnado actual de La Rioja es extranjero (el mayor porcentaje después de Baleares y Cataluña).

El análisis exhaustivo procedente de las actividades incluidas en estos trabajos se ofrece en el apartado 3.3. *Resultados y análisis de datos*.

3.2. Perfil de los estudiantes

Los veinticinco estudiantes que han participado en esta investigación suman el número máximo permitido en esta asignatura de formación específica. En cuanto al sexo, 92 % son mujeres y el 8 % varones. En su mayoría ofrecen edades comprendidas entre veintiuno y veintitrés años (96 %) y un alumno tiene cuarenta años (4 %). Casi todos son de nacionalidad española (92 %), excepto una estudiante de procedencia árabe (afincada en España desde los dos años) y otra hispanoamericana (se instaló con seis años). Todos residen en La Rioja salvo dos que viven en localidades de la ribera de Navarra.

Ninguno tiene experiencia docente en enseñanzas regladas de Primaria o Secundaria. Ahora bien, gran parte (80 %) muestra práctica docente no reglada desarrollada en clases particulares, academias y extraescolares; si bien el 40 % restante, colabora como monitor en el Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo (PROA)³. Con respecto a la experiencia profesional no docente, un porcentaje escaso (12 %) señala haber desempeñado ocasionalmente algún tipo de ocupación, perteneciente, en su mayoría, al sector servicios (monitor de tiempo libre, socorrista, entrenador, dependiente, camarero o cuidador de comedor). El alumno mayor trabaja en una empresa de instalaciones eléctricas. El resto (84 %) no desarrolla otra ocupación.

En relación con los resultados obtenidos en las pruebas académicas realizadas a lo largo del semestre, todos aprobaron y el 70 % obtuvo una calificación entre notable y sobresaliente. El alumnado muestra un perfil muy comprometido con la atención a la diversidad y la inclusión educativa. Trabajan bien en equipo, tienen capacidad de participación, demuestran interés por la investigación, desarrollan el pensamiento crítico, son competentes en TIC/TAC, y se muestran entusiastas y motivados. Una de sus características actitudinales es que están muy comprometidos con temas sociales (ecología, igualdad, convivencia...) y el 25 % son miembros de diversas ONG.

3.3. Resultados y análisis de datos

En esta sección se ofrecen con numeración consecutiva y en cinco subapartados los resultados obtenidos en el estudio de las cuatro habilidades comunicativas y de la competencia intercultural, organización que ha permitido mostrar las categorías de análisis establecidas.

Para determinar el conjunto de las destrezas lingüísticas, se han tomado como referencia y adaptado ciertos ítems de los criterios de evaluación de la asignatura “Lengua Castellana y Literatura” —regulados en el *Real Decreto 126/2014* por el que se establece el currículo de Educación Primaria para 6.º curso—, y algunos de los recogidos en el *Decreto 24/2014*, este responde al currículo del mismo nivel educativo de la Comunidad Autónoma de La Rioja (ofrecen numerosas coincidencias ambas normativas). Las *destrezas comunicativas analizadas* se refieren a las formas en que se activa el uso de la lengua y constituyen, según se ha indicado, las categorías de análisis. Tradicionalmente, el ámbito de la enseñanza las

³ Acompañamiento formativo para mejorar los índices de éxito escolar en determinados centros de Educación Primaria para alumnos de 5.º y 6.º en situación de desventaja educativa asociada al entorno sociocultural.

ha clasificado según su modo de transmisión y el papel desempeñado en la comunicación; responden, como se sabe, a expresión oral (hablar), expresión escrita (escribir), comprensión oral (escuchar) y comprensión lectora o escrita (leer). La legislación educativa incluye en un solo bloque las destrezas comunicativas orales y sus ítems, si bien por cuestiones metodológicas se organizan *según esta clasificación*:

Tabla 1. Destrezas lingüísticas

BLOQUES CURRICULARES	MODO DE TRANSMISIÓN	DESTREZAS LINGÜÍSTICAS
BLOQUE I Comunicación oral Hablar y escuchar	ORAL	Hablar (producción)
		Escuchar (recepción)
BLOQUE II Comunicación escrita Leer	ESCRITA	Leer (recepción)
BLOQUE III Comunicación escrita Escribir		Escribir (producción)

Para la cuantificación de las categorías analizadas, los porcentajes obtenidos han tomado como referencia el uso de las cuatro destrezas comunicativas y de sus correspondientes microhabilidades. De forma precisa, el empleo de las primeras procede de su valoración como inclusión o ausencia realizada por los alumnos en el conjunto de las actividades diseñadas. En cuanto a las segundas, se calcula su utilización porcentual en relación con todos los ítems que las componen (la expresión oral tiene siete, y las tres restantes, seis); y, en tercer lugar, de las 100 actividades realizadas en total por los veinticinco alumnos, se desglosa en cada una el tipo y número de microhabilidades empleadas, que han sumado 346.

3.1.1. Comprensión oral. Escuchar

Ya se ha indicado que la separación de las destrezas orales responde a cuestiones de organización pues se hallan estrechamente vinculadas; así, por ejemplo, cuando se utiliza de forma efectiva el lenguaje oral para comunicarse y aprender es preciso escuchar activamente para recoger datos pertinentes a los objetivos de comunicación. Por tanto, la disociación es, a veces, forzada pues la escucha activa permite la interpretación correcta de las ideas recibidas. Estudiados los casos de las prácticas realizadas, la destreza referida a la escucha se ha aplicado de forma general, esto es, el 100 % de los estudiantes la abordó. En relación con sus microhabilidades, partimos del uso de las siguientes, que corresponden al nivel educativo indicado:

1. Identificar el sentido global distinguiendo las ideas principales y secundarias.
2. Reconocer la intención y el propósito comunicativo.

3. Memorizar textos.
4. Analizar con sentido crítico el contenido.
5. Reconocer la información verbal y no verbal.
6. Utilizar estrategias para favorecer la comprensión de diversos tipos de textos.

Han sido aplicadas en su mayoría, el 83,64 %; en cambio, la que corresponde a la memorización de textos no se constata (16,36 %). En la reflexión realizada con los alumnos, indicaron que esta ausencia respondía, por un lado, al temor a repetir esquemas de experiencias de aprendizaje que no consideraron adecuados; y, por otro lado, a la consideración de que las corrientes de E/A derivadas de la psicología cognitiva, esto es, el enfoque constructivista, no eran acordes a la memorización. Este error fue aclarado por la profesora. Por otro lado, se recogieron 100 situaciones de comprensión oral en el conjunto de todas las actividades realizadas y desglosadas a partir de las microdestrezas empleadas (suman 346), por tanto, en el conjunto constituye el 29 %. Destacaron interesantes ejercicios que atendían de forma explícita a la activación de la escucha activa; se reproducen algunas muestras ilustrativas:

- “Para conocer diversas culturas, partiremos de los relatos de los niños extranjeros, que cuentan sus experiencias personales y familiares. Los compañeros ayudarán a que se expliquen empleando el lenguaje no verbal, uso de palabras que conozcan en castellano, gestos, pictogramas...”.
- “La profesora lee la historia real del Moussa, los alumnos cierran los ojos para centrar la atención únicamente en la escucha pues ya han visto las imágenes en la secuencia mostrada”.
- “Hablamos y escuchamos: se realiza los primeros días de curso y consiste en la presentación de cada alumno (“Así soy yo”). Para fomentar la escucha activa, anotan lo que consideran para preguntar tras lo escuchado (por ejemplo, cuáles son los ingredientes del tajine, cuál es el baile típico de la región de Panyab, dónde se sitúa el castillo de Bran, etc.)”.

3.1.2. *Expresión oral. Hablar*

Su objetivo es adquirir las habilidades necesarias para comunicar con precisión ideas y, de esta forma, realizar discursos cada vez más elaborados en situaciones comunicativas varias. La primera cuestión valorada en los ejercicios muestra cuántos alumnos de los veinticinco han practicado la expresión oral. La mayoría de los estudiantes, esto es, el 92 % la aplicó; frente a un 8 % que no lo hizo, este grupo minoritario propuso actividades que desarrollaban las habilidades comunicativas de comprensión y expresión escrita, es decir, según se ha realizado tradicionalmente en la escuela, con predominio de la gramática y la ortografía junto con la lecto-escritura y dejando al margen la expresión oral; no obstante, casi todos optaron por la otra metodología y el enfoque comunicativo aplicado mostró adecuadas estrategias para la enseñanza de la destreza abordada.

Las microhabilidades que deben practicar los alumnos del nivel curricular analizado son las siguientes:

1. Considerar las características de la situación de comunicación.
2. Planificar y conducir el discurso.

3. Emplear estrategias de adecuación y coherencia.
4. Expresarse de forma correcta.
5. Producir textos adecuados a la finalidad.
6. Expresar con claridad juicios personales.
7. Utilizar y valorar estrategias de control.

Han sido empleadas de forma general, esto es, constituyen el 85,71 %; el 14,29 % restante responde a la ausencia de estrategias manifiestas de control de la corrección de la producción. De forma concreta, se aprecia la carencia de la autoevaluación en este proceso de E/A y de la evaluación de las prácticas orales que posibilitarían detallar las deficiencias y el progreso del alumnado en un adecuado proceso formativo; por otro lado, en el conjunto de todas las actividades realizadas y desglosadas a partir de las microhabilidades empleadas (suman 346) se recogieron 46 situaciones de expresión oral, esto es, el 13 % en su conjunto.

En cuanto a la tipología discursiva utilizada en los casi cincuenta usos de comunicación oral, el 65,21 % correspondió a discursos espontáneos (libro-fórum, lluvia de ideas, explicaciones, opiniones de temas varios, descripciones y conversaciones grupales) y el 34,79 % a textos planificados (debates, exposiciones, entrevistas, guiones de booktuber y de booktrailer). Todos abordaban el componente intercultural (Campos F.-Fígares, 2016, p. 35) como eje temático e iban dirigidos a mejorar la gestión de las relaciones sociales a través de la comunicación oral (Palmer y Campos F.-Fígares, 2019); en este aspecto hubo coincidencia con lo estipulado en la legislación educativa en cuanto a la adecuación de las exposiciones y los debates como discursos espontáneos que favorecen un clima de interacción oral muy adecuado en la escuela. Por otro lado, las microdestrezas referidas a planificar y conducir el discurso, negociar su significado y producir el texto se desarrollaron mas no siempre de forma explícita; tras la reflexión conjunta, los alumnos consideraron que deberían elaborar sus propias plantillas para realizar una valoración más detallada de las fases del discurso. Asimismo, razonaron que la evaluación formativa hay que aplicarla a los procesos de producción de textos.

Es reseñable la adecuada integración de las tecnologías en las actividades diseñadas, que favorecen el planteamiento integral de las estrategias y fomentan la competencia digital.

3.1.3. *Comprensión lectora (o escrita). Leer*

La lectura y la escritura dinamizan los procesos cognitivos que elaboran el conocimiento del mundo, de los otros y de uno mismo y, por tanto, constituyen herramientas fundamentales para la adquisición de nuevos aprendizajes a lo largo de la vida. La destreza en comprensión lectora implica poner en marcha una serie de estrategias de lectura que se proyectan en todos los ámbitos y tipologías. Esta habilidad ha sido practicada en los ejercicios propuestos y, junto con la escucha, es la más empleada. En relación con las microhabilidades necesarias para el buen desarrollo de esta competencia, se incluyen las siguientes:

1. Leer en voz alta con fluidez y entonación adecuada.
2. Leer en silencio valorando el progreso en la velocidad y la comprensión.
3. Utilizar la lectura para ampliar el vocabulario y fijar la ortografía correcta.
4. Comprender cuál es la estructura y las ideas principales y secundarias.

5. Interpretar el significado, propósito e información específica.
6. Seleccionar textos en diferentes soportes para recoger información y ampliar conocimientos.

Todas han sido aplicadas en los ejercicios propuestos. Las actividades más empleadas son la lectura en voz alta junto con la silenciosa; asimismo, las preguntas de comprensión lectora se han formulado con diversas y adecuadas estrategias para comprobar el nivel de comprensión textual. Se propusieron ejercicios de vocabulario a partir de lo leído, confección de fichas, redacción de resúmenes de los textos y consulta de otros discursos para elaborar trabajos. En suma, la comprensión textual es una práctica generalizada en el aula.

Se analizaron todas las actividades realizadas y clasificadas según las microhabilidades empleadas (suman 346), y de estas se computan 100 situaciones de comprensión lectora, esto es, el 29 %. El alumno en formación es muy consciente de la importancia que tiene practicar una lectura comprensiva, reflexiva y secuenciada, especialmente en este contexto en el que la diversidad intercultural constituye el eje temático. Se reproducen algunas muestras que aluden a la comprensión lectora:

- “Se procede a la lectura del relato: primero, en silencio y, luego, en voz alta para que la comprensión lectora mejore. Esta actividad se secuencia así: una sesión de dos horas, la primera para leer en silencio y realizar la actividad previa, y la segunda hora para practicar la lectura comprensiva en voz alta y hacer los comentarios...”.
- “Antes de comenzar con las actividades propuestas, formulamos preguntas para comprobar el nivel de comprensión lectora”.
- “En esta actividad se practica la comprensión lectora mediante el juego y para ello se utilizan tarjetas que el profesor ha elaborado con las preguntas que deben responderse”.

La destreza en comprensión lectora activa estrategias que desarrollan el conocimiento (en sentido amplio), el saber lingüístico y la consideración de la lectura para disfrutar y compartir mundos con los compañeros (Martínez Ezquerro, 2016b, p. 4). En la puesta en común el alumnado valoró la importancia de la lectura comprensiva con adecuada entonación y la correcta pronunciación en voz alta, y consideró que debería practicarse en todos los cursos, no solo en los iniciales.

3.1.4. *Expresión escrita. Escribir*

Esta destreza no solo permite transmitir conocimientos u opiniones, sino que reconstruye las ideas explícitas e implícitas de un texto para elaborar el pensamiento crítico. Todos los alumnos la practican en las actividades propuestas, esto es, en el 100 % de los casos. Junto con la escucha y la lectura es la más empleada. La lista de microhabilidades incluye desde aspectos mecánicos y motrices del trazo de letras, la caligrafía o la presentación del escrito, hasta procesos reflexivos de selección y ordenación de la información, así como las estrategias cognitivas de generación de ideas, de revisión y de reformulación. Obviamos por evidentes razones las primeras y seleccionamos las siguientes:

1. Adecuar las intenciones comunicativas con coherencia y aplicando las reglas ortográficas, el orden y la presentación.
2. Aplicar las fases del proceso de escritura: planificación, textualización, revisión y reescritura utilizando esquemas y mapas conceptuales y empleando estrategias de tratamiento de la información.
3. Redactar los textos con claridad, precisión y corrección revisándolos para mejorarlos y evaluando, con la ayuda de guías, las producciones propias y ajenas.
4. Utilizar el diccionario para resolver dudas.
5. Manifestar en los textos sensibilidad, creatividad y estética.
6. Transmitir un pensamiento crítico y reflexivo.

Han sido practicadas todas, si bien en la mayoría de los casos se ha aplicado de forma poco detallada el procedimiento estructurado del proceso de escritura y que responde a la planificación del escrito (generar, organizar, formular objetivos), la redacción a partir de borradores y la revisión antes de redactar el texto definitivo. La situación de comunicación se ha considerado, pero las pautas diferenciadas para automatizar las fases se han desatendido. En la reflexión conjunta se valoró positivamente la diversificación de tareas mostrada (creación de un relato con consignas, redacciones personales, creación de historias a partir de dibujos, historias cooperativas, reseñas de libro, entrevistas, trabajo de investigación, diarios o Kahoot, entre otras). En relación con esta última actividad, las microhabilidades que requieren la utilización de las TIC han permitido desarrollar aspectos creativos que fomentan la competencia digital. De todas las prácticas realizadas y organizadas a partir del uso de las microdestrezas, 100 aplican la expresión escrita (en el conjunto constituye el 29 %).

En cuanto a la reflexión conjunta, se recalcó la necesidad de que la evaluación se aplicara a todo el proceso de redacción porque es necesario valorar el desarrollo del texto escrito a partir de las diversas producciones; en este sentido, la revisión en grupo debe admitirse como práctica habitual para favorecer el aprendizaje autónomo. Por otro lado, se consideró inadecuada la preocupación excesiva por la ortografía y la gramática pues eclipsa, en algunos casos, la coherencia, cohesión y originalidad discursivas. Se justificó que en determinadas fases de aprendizaje no es preciso recurrir siempre a un lenguaje formal y complejo porque añade dificultades y desvía de otros objetivos.

Finalmente, en el conjunto de los resultados obtenidos en el fomento de las macrodestrezas, según se ha ido mostrando, se ofrece el porcentaje de cada una en el cómputo de todas las microhabilidades aplicadas, que son 346:

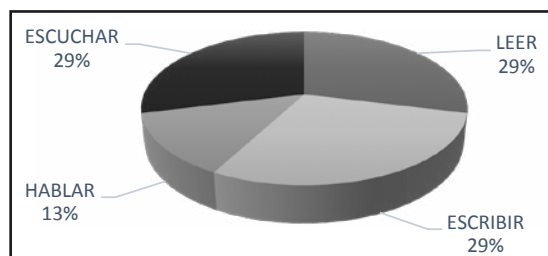



Figura 1. Uso de las habilidades lingüísticas

3.1.5. Competencia intercultural

La competencia intercultural se relaciona directamente con la actitud mantenida hacia otras culturas, incluida la propia. Tiene como antecesoras (Byram, 2001) la competencia sociocultural (facultad de relacionarse a partir del respeto y comprensión hacia otras culturas), la competencia sociolingüística y la competencia estratégica (descritas en 1986 por Van Ek en su modelo de los componentes de la competencia comunicativa). Desde nuestra perspectiva aglutina esta triple dimensión:

Tabla 2. Componentes de la competencia intercultural

<p><i>Competencia intercultural</i></p>  <p>C. sociocultural C. sociolingüística C. estratégica</p>	Conocimientos	<p>Conocimiento del propio entorno (dimensiones étnicas, religiosas, lingüísticas y culturales).</p> <p>Conocimiento de otras culturas en sus variadas dimensiones.</p>
	Procedimientos	<p>Establecimiento de relaciones interculturales.</p> <p>Habilidad para establecer la propia identidad en el proceso de mediación.</p> <p>Mediación, intercambio y cooperación.</p> <p>Aplicación de proyectos interculturales.</p> <p>Desarrollo del sentido “interétnico”.</p>
	Actitudes	<p>Eliminación de prejuicios.</p> <p>Valoración de igualdad, tolerancia y respeto.</p> <p>Favorecimiento de actitudes positivas.</p> <p>Consideración de enriquecimiento y retroalimentación.</p> <p>Importancia del pensamiento crítico.</p>

En cuanto al estudio realizado, el perfil del hipotético grupo escolar seleccionado resultó idóneo (y no alejado de la realidad) para potenciar los elementos de la competencia intercultural. Todas las lecturas en torno a las que giraban las actividades trataban temas de otras culturas y se aplicó adecuadamente la triple dimensión competencial de la interculturalidad; es más, el alumnado en formación constituía una homogénea agrupación comprometida con la sociedad.

Se valoró, en primer lugar, que los alumnos universitarios incluyeran el proceso de adquisición de la competencia mencionada a partir de las fases que responden a sensibilización, concienciación, relativización, organización e implicación. El cómputo realizado del conjunto de actividades mostró que estos aspectos se trabajaron en todas las situaciones comunicativas creadas.

Desde nuestra perspectiva, las destrezas y habilidades interculturales establecidas en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2002, p. 102) son incompletas para la presente exploración (el documento recoge las siguientes: capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera; sensibilidad cultural y la habilidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas; capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera, y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas; y capacidad de superar relaciones estereotipadas) y, por tanto, realizamos el estudio a partir de la triple dimensión competencial mostrada. En el componente “conocimientos”, todos los trabajos abordaron contenidos relacionados con el entorno personal y ajeno, y cuestiones propias de otras culturas; en el conjunto de las 100 actividades, se trataban temas gastronómicos, familiares, geográficos, musicales, lúdicos, etc.; es decir, en el 100 % de los casos. En relación con los “procedimientos”, se aplicaron las metodologías activas que promueven adecuadas interrelaciones personales multiculturales, se practicó el diálogo horizontal, se estimuló la reflexión compartida, y se promovió el intercambio y la cooperación en el conjunto de las propuestas (según se ha comprobado en el desarrollo de las destrezas). Finalmente, las “actitudes” se correspondían con las dos dimensiones competenciales anteriores y se mostraron en los trabajos realizados cuyos objetivos se centraban en eliminar prejuicios, valorar la igualdad, practicar la tolerancia, ser respetuoso con los semejantes, favorecer actitudes positivas y fomentar el pensamiento crítico.

De forma global, las actividades aportaban componentes vinculados al respeto, empatía y solidaridad en el contexto intercultural (Consejo de Europa, 2008; Paricio, 2014; Álvarez y Batanaz, 2007; Palmer, 2016). Según se ha indicado, la idoneidad de la novela seleccionada, que trataba de la inmigración, creó un entorno dialogante con la variedad de pensamientos, sentimientos y vivencias coincidentes, en variados puntos, con los protagonistas literarios. Estos aspectos fueron considerados relevantes por los universitarios, según se indica en ciertos trabajos: “El objetivo de esta actividad es fomentar el respeto y el compañerismo aceptando las diferencias de cada miembro de clase”, “Debemos tener en cuenta que hay que respetar todas las culturas dentro del aula, estas singularidades son un factor de riqueza” o “La interculturalidad de nuestras aulas enriquece la relación entre personas a partir del conocimiento de su cultura, idioma, costumbres, gastronomía, vestimenta... Hay que propiciar estas relaciones sociales y cívicas en los alumnos porque los engrandece como personas”. Estos testimonios constatan el correcto desarrollo de la competencia analizada. En el posterior intercambio reflexivo, los alumnos destacaron la adecuación de la lectura seleccionada como recurso curricularmente completo y propiciador del encuentro entre culturas; asimismo, comentaron el pertinente fomento de las destrezas lingüísticas mediante el enfoque comunicativo.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La investigación mostrada a partir de un estudio de caso, que atiende asimismo al análisis de contenido, se vincula a la necesidad de integrar la diversidad intercultural en la formación de profesores de lenguas en contextos multiculturales. El trabajo realizado por

los estudiantes ha fomentado el conocimiento aplicado de las habilidades lingüísticas junto con el desarrollo de la competencia intercultural mediante la lectura (con tema seleccionado *ad hoc*). La distribución en torno a saberes disciplinares dinámicos y contextualizados ha permitido integrar la reflexión lingüística en el uso real comunicativo. Esta organización metodológica se ajusta a la realidad cambiante del estudiante actual puesto que “El área de Lengua Castellana y Literatura en Educación Primaria tiene como finalidad el desarrollo de las destrezas básicas en el uso de la lengua: escuchar, hablar, leer y escribir, de forma integrada” (*Real Decreto 1594/2011*). Convergen, por tanto, en el trabajo analizado los resultados de la doble dimensión formativa del profesorado universitario, esto es, como aprendiz o alumno y como enseñante o futuro docente.

La asignatura “Lengua castellana para atención a la diversidad” ha resultado idónea para realizar la exploración; ha sido útil para el progreso del aprendizaje del grupo y, como tal, resulta extrapolable a la aplicación metodológica posterior. El enfoque de la investigación-acción ha permitido que los resultados de las prácticas comunicativas de los universitarios propiciaran fructíferos espacios de reflexión conjunta puesto que se realizó continuamente una coevaluación oral que creó conocimiento compartido y permitió considerar aspectos susceptibles de mejora en dicho contexto comunicativo.

De forma concreta, los datos obtenidos a partir de las categorías de análisis establecidas muestran que las habilidades se aplican adecuadamente, aunque en diferente proporción. La escucha, la lectura y la escritura se emplean de forma general, frente al habla que se ha recogido casi en la mitad de las situaciones (46), desglosadas en el cómputo proporcional de las otras destrezas (100 cada una, esto es, 300). El lastre del modelo tradicional que concede protagonismo a la gramática y a la ortografía junto con la lecto-escritura se aprecia en este resultado, y es que la olvidada sigue siendo la expresión oral. En cuanto al conjunto de microhabilidades, en comprensión oral se tomó como medida de mejora el uso de la memorización de determinados textos; en expresión oral se apreció la ausencia de estrategias manifiestas de control para la corrección de la producción, si bien en próximas intervenciones se considerarán mecanismos para evaluar el proceso de aprendizaje; la comprensión lectora se practicó de forma variada y completa; y la expresión escrita mostró el desarrollo de las microdestrezas aunque se estimó la necesidad de reforzar las pautas para estructurar el proceso de escritura y, de esta forma, interiorizar sus fases.

El alumno universitario mostró una actitud muy comprometida con la atención a la diversidad multicultural y en sus intervenciones se constató un adecuado desarrollo de la competencia intercultural en su triple dimensión. Muy fructífera, según se ha destacado, resultó la valoración oral conjunta del componente de variación cultural unido a la adecuación de la novela seleccionada y a sus posibilidades como encuentro dialógico; los estudiantes destacaron la importancia de su dimensión actitudinal e indicaron que un objetivo fundamental es “Valorar positivamente la diversidad cultural y lingüística de la sociedad actual y desarrollar actitudes favorables hacia el conocimiento y el encuentro con los demás”.

La investigación realizada contribuye a la mejora del proceso de E/A de la lingüística de la variación, permite revisar modelos de enseñanza comunicativa, refuerza el principio de atención a la diversidad lingüística como riqueza y recurso, y afronta la formación en contextos multiculturales y multilingües, siempre con las limitaciones que implica un estudio de caso como análisis descriptivo que nos vincula con la realidad de un grupo de estudiantes concreto, cuestión que no significa que sea inicialmente extrapolable a otros ámbitos, si

bien los datos extraídos que conforman el corpus y las tareas diseñadas permiten aplicar la investigación en otros grupos y contextos de naturaleza similar, que podrían ser contrastados y, por tanto, ofrecer más información que completaría esta línea investigadora.

En suma, se constata en el presente análisis que el alumno en formación ha sabido abordar la educación en valores y aplicarla en el marco metodológico del enfoque comunicativo dentro del compromiso del docente inmerso en los contextos socioeducativos actuales (Sánchez, 2012).

5. REFERENCIAS

- Álvarez Castillo, J. L. y Batanaz Palomares, L. (eds.) (2007). *Educación intercultural e inmigración: de la teoría a la práctica*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Aljibe.
- Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Síntesis.
- Byram, M. y Fleming, M. (eds.) (1998). *Language Learning in Intercultural Perspective*. Cambridge University Press.
- Byram, M. y Fleming, M. (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Cambridge University Press.
- Campos Fernández-Figares, M. (2013). “Nuevas formas de leer II. Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura”. *Álabe. Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, 7, 1-43. DOI:10.15645/Alabe.2013.7.15.
- Campos Fernández-Figares, M. (2016). “Clubes de lectura e interculturalidad”. En Martínez Ezquerro, A. y Campos Fernández-Figares, M. (eds.). *Cultura en la diversidad: educación lingüística y literaria en las aulas del siglo XXI*. Octaedro, 153-165.
- Canale, M. (1995). “De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje”. En Llobera, M. (coord.). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Edelsa, 63-82.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Casanova, M. A. (1998). Educar a cada uno en la escuela de todos. En VV. AA. *Actas de las I Jornadas sobre Atención a la Diversidad*. Madrid: CPR Fuenlabrada, 7-20.
- Cassany, D. et al. (2002). *Enseñar lengua*. Graó.
- Cassany, D. (2006). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Graó.
- Chomsky, N. (1957). *Estructuras sintácticas*. Siglo XXI.
- Coll, C. y Miras, M. (2001). Diferencias individuales y atención a la diversidad en el aprendizaje escolar. En Coll, C., Palacios, J. y Marchesi A. (eds.). *Desarrollo psicológico y educación*. Alianza, 331-356.
- Consejo de Europa (2008). *Libro Blanco sobre el Diálogo Intercultural*. Estrasburgo: Servicio de Publicaciones del Consejo. Disponible en https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_SpanishVersion.pdf.
- Cots, J. M. y Nussbaum, L. (2002). *Pensar lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas*. Lleida: Editorial Milenio.
- Cots, M. et al. (2010). *Plurilingüismo e interculturalidad en la escuela: reflexiones y propuestas didácticas*. Horsori-Universitat de Barcelona ICE.
- Cruz Piñol, M. (2002). *Enseñar español en la era de Internet*. Octaedro.

- Decreto 24/2014*, de 13 de junio, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de La Rioja (BOR n.º 74, 16 de junio de 2014).
- Díaz-Corrales, J. (2003). La importancia del interculturalismo en la enseñanza de lenguas. En Reyzábal, M. V. (dir.). *Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos*. Comunidad de Madrid-Consejería de Educación, 165-178.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata.
- Escarbajal Frutos, A. (2010). *Interculturalidad, mediación y trabajo colaborativo*. Narcea.
- García Armendáriz, M. V., Martínez Mongay, A. M. y Matellanes, C. (2003). *Español como segunda lengua (E/L2) para alumnos inmigrantes. Propuesta curricular para la escolarización obligatoria*. Departamento de Educación, Gobierno de Navarra.
- García Martínez, A., Escarbajal Frutos, A., y García Santa Cecilia, A. (1995). *El currículum de español como lengua extranjera*. Edelsa.
- García Martínez, A., Escarbajal de Haro, A. y Escarbajal Frutos, A. (2007). *La interculturalidad: desafío en la educación*. Dykinson.
- García Santa-Cecilia, A. (2000). *El currículo de español como lengua extranjera. Fundamentación metodológica, planificación y aplicación*. Edelsa.
- Genette, G. (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Taurus.
- Gómez de Benito, J. (2000). "Paradigmas cognitivos y sociales del aprendizaje". En Carrillo, J., Gómez de Benito, J. L., González Faraco, J. C. y Monescillo Palomo, M.). *Bases psicopedagógicas para la formación inicial del profesorado de Secundaria*. Huelva: Hergué Editorial, 171-196.
- Herrán, A. (2003). *El siglo de la educación: Formación evolucionista para el cambio social*. Huelva: Editorial Hergué.
- Herrera Cubas, J., Abril Villalba, M. y Perdomo López, C. (coords.) (2010). *Estudios sobre didácticas de las lenguas y sus literaturas: diversidad cultural, plurilingüismo y estrategias de aprendizaje*. La Laguna: Universidad de La Laguna.
- Hymes, D. (1984). *Hacia la competencia lingüística*. Hatier.
- Hymes, D. (1971). "Competencia y desempeño en teoría lingüística". En Huxley y E. Ingram (eds.). *Adquisición de lenguas: modelos y métodos*. Nueva York: Academic Press, 3-23.
- Hymes, Dell H. (1995). "Acerca de la competencia comunicativa". En VV. AA., *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Edelsa, 27-46.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*. Instituto Cervantes-Biblioteca Nueva, 3 vols.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1992). *Cómo planificar investigación-acción*. Laertes.
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y aprendizaje de la educación lingüística*. Paidós.
- Lomas, C. (comp.) (2002). *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Paidós.
- Lomas, C. (coord.) (2015). *Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje*. Graó.
- Lomas, C., Osoro, A. y Tusón, A. (1993). *Ciencias del Lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Paidós.
- López Valero, A. y Encabo, E. (2001). *El desarrollo de habilidades lingüísticas. Una perspectiva crítica*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- López Valero, A. y Jerez, I. (2016). "El concepto de persona en la didáctica de la lengua y la literatura. Implicaciones para la diversidad". En Martínez Ezquerro, A. y Campos Fernández-Figares, M. (eds.). *Cultura en la diversidad: educación lingüística y literaria en las aulas del siglo XXI*. Octaedro, 79-89.
- Martín Peris, E. (1988). "La enseñanza de idiomas modernos: de los contenidos a los procesos". *CABLE. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, 1, 16-21.

- Martínez Ezquerro, A. (2012). “Habilidades comunicativas en el Grado de Educación Primaria: un modelo de prácticas de oralidad”. En Alonso, J. I., Escarbajal, A. y Nortes, R. (eds.). *Experiencias de innovación en Educación Infantil y Educación Primaria*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia-Editum, 94-105.
- Martínez Ezquerro, A. (2013). “Competencia comunicativa y transversalidad en contextos multiculturales de L2”. En Blecua, B. et al. (eds.). *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales*. Universidad de Gerona-ASELE, 557-568.
- Martínez Ezquerro, A. (2016a). “Educación Lingüística y Literaria en el siglo XXI: legislación educativa y Atención a la Diversidad”. En Martínez Ezquerro, A. y Campos Fernández-Fígares, M. (eds.). *Cultura en la diversidad: educación lingüística y literaria en las aulas del siglo XXI*. Octaedro, 33-65.
- Martínez Ezquerro, A. (2016b). “El método de cooperación interpretativa como estrategia lectora”. *Alabe. Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, 14, 1-20. DOI:10.15645/Alabe2016.14.I.
- MCERL. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2002). Secretaría Técnica MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones-Grupo ANAYA. Disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf.
- Moreno García, C. (2004). *La enseñanza del español como lengua extranjera en el contexto escolar. Un enfoque intercultural de la enseñanza de la lengua*. Catarata-MEC.
- Moriña, A. (2008). *La escuela de la diversidad*. Síntesis.
- Palmer, Í. (2016). “Encuentro de culturas en el aula: un espacio privilegiado para la aproximación a los clásicos universales”. En Martínez Ezquerro, A. y Campos Fernández-Fígares, M. (eds.). *Cultura en la diversidad: educación lingüística y literaria en las aulas del siglo XXI*. Octaedro, 233-246.
- Palmer, Í. y Campos F.-Fígares, M. (2019). “Adivinanzas en el aula de ELE: literatura oral, patrimonio e innovación educativa”. *Tejuelo*, 30, 289-316. DOI: 10.17398/1988-8430.30.289
- Paricio, M. S. (2014). “Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras”. *Porta Linguarum*, 21, 215-226.
- Pérez, P. y Zayas, F. (2007). *Competencia en comunicación lingüística*. Alianza Editorial.
- Quiles Cabrera, M.^a C. (2006). *La comunicación oral. Propuestas didácticas para la educación primaria*. Octaedro.
- Quiles Cabrera, M.^a C. y Caire, M. P. (2013). “Sobre el texto y la competencia cultural en la Educación Superior: aproximación a un aula de ELE”. *Porta Linguarum*, 19, 199-218.
- Quiles Cabrera, M.^a C. y Campos, Fernández-Fígares, M. (2016). “Una aproximación empírica al español escrito por escolares inmigrantes”. *Revista Internacional de Estudios Migratorios (RIEM)*, 5-2, 172-200.
- Real Decreto 1594/2011*, de 4 de noviembre, por el que se establecen las especialidades docentes del Cuerpo de Maestros que desempeñen sus funciones en las etapas de Educación Infantil y de Educación Primaria reguladas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE, n.º 270, de 9 de noviembre de 2011.
- Real Decreto 126/2014*, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (BOE n.º 52, 1 de marzo de 2014).
- Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (2003). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Rico-Martin, A. M. (2014). “La competencia intercultural en el aula de español para escolares inmigrantes”. En Níkleva, D. G. (coord.). *El reto de atender a los alumnos inmigrantes en la sociedad española*. Síntesis, 47-63.

- Ruiz, U. y Miret, I. (2000). "Hacia una cultura multilingüe de la educación". En U. Ruiz (ed.). *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria*. Síntesis.
- Sánchez García, R. (2012). "Entre mitos y falacias. Compromiso docente y realidad educativa". En Sánchez García, R. y Ramos, A. M. (eds.). *Compromiso docente y realidad educativa: retos para el maestro del siglo XXI*. Síntesis, 35-41.
- Sánchez García, R. (2018). *Así que pasen treinta años... Historia interna de la poesía española contemporánea (1950-2017)*. Akal.
- Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (dirs.) (2004). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. SGEL, 879-897.
- Saussure, F. de (1973). *Curso de Lingüística General*. Losada.
- Unamuno, V. (2003). *Lengua, escuela y diversidad sociocultural. Hacia una educación lingüística crítica*. Graó.
- Van Dijk, T. A. (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. Siglo XXI.
- Van Ek, J. A. (1986). *Objectives for foreign language learning*. Estrasburgo: Publicaciones del Consejo de Europa.
- Villalba, F., Hernández, M.^a T. y Aguirre, C. (2001). *Orientaciones para la enseñanza del español a inmigrantes y refugiados*. MEC.
- VV. AA. (1999). *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*. Barcelona: Fundación La Caixa.